

## Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand (Editorial)

Im Jahr 2006 erschien in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* das Themenheft „Literarisches Lernen“, mit einem von Kaspar H. Spinner verfassten Basisartikel, der sehr bald zu einem der zentralen Referenztexte der Literaturdidaktik avancierte. In der literaturdidaktischen Diskussion gehört er seitdem zu den einflussreichsten und am häufigsten zitierten Grundlagentexten des letzten Jahrzehnts. In zahlreichen neueren Publikationen wird auf Spinners „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ Bezug genommen, um literaturdidaktische Modelle und methodische Ansätze zu begründen, und an vermutlich allen deutschsprachigen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zählt der Artikel zum literaturdidaktischen Prüfungswissen für Studierende der verschiedenen Lehramtsstudiengänge. Dies ist insofern bemerkenswert, als der Anspruch, der am Anfang des Textes formuliert wird, durchaus bescheidener ist. Spinner geht es in seinen Darlegungen zum einen darum, den Literaturunterricht vor einer Reduzierung auf Lesemotivation- und Lesetrainingseinheiten zu bewahren, wie sich dies im Zuge der Diskussion um die PISA-Studien und der mitunter einseitigen Rezeption des anglo-amerikanischen *literacy*-Konzepts abzeichnet. Andererseits versteht er die kompetenzorientierte Wende des Deutschunterrichts auch als Chance für den Literaturunterricht, da dieser durch die Formulierung grundlegender Fähigkeiten, die beim Umgang mit Literatur, gefordert und ausgebildet werden, seine didaktische Legitimation stärken kann. Dabei lässt er keinen Zweifel daran, dass er mit der Formulierung der elf Aspekte des literarischen Lernens – die keiner kanonischen Symbolik verpflichtete Zahl *elf* verdeutlicht dies auf sprechende Weise – weder eine präskriptive noch eine vollständige Auflistung der beim literarischen Lernen geforderten Tätigkeiten vorzulegen gedenkt. Im Gegenteil, der Basisartikel fordert dazu auf, die Frage der literarischen Kompetenzen weiterzudenken und im Sinne Spinners oder anders zu beantworten. Dieser Herausforderung stellen sich die Autorinnen und Autoren in der zweiten Ausgabe von „Leseräume“. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich für ihre Mitarbeit gedankt.

*Ulf Abraham* geht bei seinen Überlegungen von der Feststellung aus, dass sich in den von Spinner vorgeschlagenen Aspekten ein vorwiegend auf das einzelne Individuum bezogenes Verständnis von literarischem Lernen zeige. Er lotet in seinem Beitrag die Möglichkeit einer Ausdifferenzierung der elf Aspekte durch ihre Verortung in einer dreistufigen Rahmung (Individuation, Sozialisation, Enkulturation) aus, die unter anderem an das von Werner Graf entwickelte Modell der Lesemodi anknüpft. Auf diese Weise eröffnet sich eine kulturwissenschaftliche Perspektive, die den Literaturunterricht auch als Ort gesellschaftlicher Praxis in den Blick nimmt, was die Frage aufwirft, inwiefern literarisches Lernen nicht immer auch als ethisches Lernfeld zu verstehen und zu konzipieren ist.

*Michael Baum* untersucht die diskursiven Strategien in Spinners Aufsatz und fragt nach den argumentativen und rhetorischen Figuren, die seine breite Rezeption bei Studierenden

und Lehrenden erklären könnten. Dabei geht es Baum auch um die Frage, wie sich literaturdidaktische Diskurse als solche konstituieren: Was verleiht ihnen ihre Plausibilität und welche Kryptotexte, die durch ihre rhetorischen Konfigurationen kaschiert werden, transportieren sie? Eine solche Textstrategie könnte in der bloßen Auflistung der Aspekte bei Spinner liegen, die ohne begriffliches Zentrum auszukommen und sich dadurch der Möglichkeit einer systematischen Kritik zu entziehen scheinen (Spinners eigener Beitrag in dieser Ausgabe kann als Replik auf diesen Vorwurf gelesen werden). Auf ähnliche Weise sieht Baum bei Spinner Strategien zur Reduktion von Komplexität am Werk, die eine Ausblendung der schulischen Machtdispositive ermöglichen und einer hermeneutischen Trivialisierung des Verstehensbegriffs Vorschub leisten.

Im ersten Teil seiner Lektüre von Spinners Aufsatz konstatiert *Jens Birkmeyer* eine vorschnelle Bereitschaft zur Ausrichtung des Literaturunterrichts auf das Kompetenzparadigma und eine damit einhergehende Vermeidung jeder Problematisierung der dabei vorausgesetzten bildungspolitischen Prämissen. Das Nachdenken über Spinners spezifischen Beitrag zur Kompetenzdebatte kann für Birkmeyer nicht getrennt werden von einer dringend erforderlichen Diskussion über den in allen Bereichen unserer Bildungssysteme spürbaren neoliberal-ökonomistischen Anpassungsdruck. Im zweiten Teil werden unter Bezugnahme auf Hartmut Rosas Begriff der Resonanzerfahrungen mögliche Anknüpfungspunkte an Spinners Überlegungen ausgelotet und eine Konzeption des philosophierenden Literaturunterrichts entworfen, der mit dem traditionellen Fragemonopol des Lehrers bricht und ausgehend vom unentdeckten und verdeckten Fragepotential der Literatur Möglichkeiten der emanzipatorischen Selbstbildung durch die Gewinnung neuer Weltbezüge und kritischer Fragehaltungen eröffnet.

Der Beitrag von *Ina Karg* ist eine Einübung in die Denkform des produktiven Zweifels. Grundsätzlich in Frage gestellt wird die Annahme, dass dem literarischen Lernen eine spezifisch literarische Qualität zukomme. Den Ausgangspunkt von Kargs Überlegungen bildet die Beobachtung, dass Imaginationsprozesse aller Art, aber auch subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung nicht ausschließlich als Merkmale literarischer Rezeptionsprozesse einzustufen sind, sondern überall beim Lesen (und Hören) eine grundlegende Rolle spielen. Karg weist nach, dass dies für die meisten von Spinner angeführten Aspekte gilt und gelangt so zu einer an konstruktivistischen Prämissen orientierten Kritik des literarischen Lernens und des Literaturunterrichts insgesamt: Was lernen Schüler beim literarischen Lernen, wenn die elf Aspekte nur das beschreiben, was sprachliche Rezeptionsprozesse als solche auszeichnet?

*Juliane Köster* knüpft an Spinners Hinweise zur traditionellen Vermittlung von Gattungs- und Genrewissen im Literaturunterricht an und diskutiert in ihrem Beitrag die Frage, inwiefern das Verstehen literarischer Texte durch prototypische Vorstellungen von Gattungen sinnvoller gefördert werden kann als durch die Kenntnis herkömmlicher Merkmalskataloge. Dabei weist sie die Verwandtschaft von Spinners Prototypenkonzept zu den sogenannten Exemplartheorien nach und problematisiert die mögliche Gefahr eines weitgehenden Verzichts auf analytische Kategorien bei der Textbeschreibung. Entscheidend bleibt für sie die Frage, welche Merkmale lediglich für Gattungszuordnungen relevant sind und welche Merkmale das Verstehen des Textes selbst beeinflussen. Hier könnten empirische Untersuchungen zu altersspezifischen Gattungsvorstellungen neue Erkenntnisse eröffnen.

In meinem eigenen Beitrag (*Hans Lösenner*) frage ich nach der Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen: Wie kann subjektive Involviertheit zur genauen Wahrnehmung sprachlicher Gestaltungen beitragen? Eine Antwort auf diese Frage wird möglich, wenn man an Émile Benvenistes Analyse der Subjektivität in der Sprache anknüpft. Ausgehend von Benvenistes Beschreibung der sprachlichen Prinzipien, auf der die Erzeugung und Wahrnehmung von Subjektivität im Äußerungsakt beruhen, eröffnet sich eine neue Perspektive für die Sprachlichkeit des literarischen Lernens. Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen kann als zweipoliger Prozess aufgefasst werden, bei der sprachliche Fremd- und Eigenwahrnehmung sich gegenseitig bedingen und verstärken. Die Lernprozesse, die dafür notwendig sind, dienen der Entwicklung einer spezifischen Form der Sprachaufmerksamkeit,

die in einem didaktisch noch weitgehend unerschlossenen Feld angesiedelt sind, für das ich den Begriff des sprachethischen Lernens vorschlage.

Nach möglichen und wünschenswerten Auswirkungen von Spinners Basisartikel auf die Gestaltung von Bildungsplänen fragt *Klaus Maiwald*, indem er analysiert, wie der 2014 in Kraft getretenen LehrplanPLUS für die bayerische Grundschule entlang der elf Aspekte strukturiert werden könnte. Bei der von Maiwald vorgeschlagenen Integration in den kompetenzorientierten Bildungsplan werden allerdings auch Schwächen der von Spinner vorgeschlagenen Aufteilung deutlich. Unter anderem kritisiert Maiwald die starke Fokussierung auf das literarische Gespräch als einzige Form der Anschlusskommunikation und die nicht immer plausible Abgrenzung der Aspekte untereinander. Er schlägt deshalb eine an Spinner anknüpfende Konzeption des literarischen Lernens vor, die auf der durchgehenden Verbindung von gegenstands- und subjektbezogenen Zielsetzungen beruht.

Der skeptische Blick, den *Nicola Mitterer* und *Werner Wintersteiner* auf die elf Aspekte von Kaspar H. Spinner werfen, versteht sich als Kritik an einem auf Standardisierung abzielenden Kompetenzparadigma. Sie weisen auf die Gefahr der Fragmentierung des Literaturunterrichts hin, wenn dieser auf die Förderung und Überprüfung operationalisierbarer Einzelkompetenzen reduziert wird, ohne dass die Ganzheit literarischer Erfahrungen ins Spiel kommt. Diese Ganzheit konstituiert sich in jedem Rezeptionsakt von neuem in der Subjektivität des Wahrnehmens, Erlebens und Reflektierens bei der Begegnung mit Literatur, also in all dem, was den ästhetischen Modus auszeichnet. Mitterer und Wintersteiner sprechen von responsiven literarischen Erfahrungen, die unweigerlich aus dem Blick geraten müssen, wenn es nur noch um die Ausbildung von Teilkompetenzen geht, womit sich die Frage stellt, ob ihre Kritik an Spinners aufzählender Beschreibung der elf Aspekte nicht auf eine Stärkung eben jener literaturdidaktischen Position hinausläuft, die untrennbar mit Spinners Namen verbunden ist.

*Ralph Olsen* geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwiefern die von Spinner selbst vorgenommene Adaption der elf Aspekte für die Beschäftigung mit Theateraufführungen (Spinner 2010) für die Auseinandersetzung mit postdramatischen Inszenierungen erweitert werden sollte. Olsen schlägt ein Modell idealer Rezeptionshaltungen vor, das Genussbereitschaft mit der Fähigkeit ästhetische Fremdheit auszuhalten und zuzulassen verbindet, und gelangt so zu einer Reformulierung der elf Aspekte, die vor allem auf den Umgang mit stark irritierenden, befremdenden Momenten ästhetischer Theatererfahrung abzielen.

Die Überlegungen von *Ulrike Siebauer* zum Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung thematisieren die bildungspolitische Reichweite von Spinners literaturdidaktischer Position. Wenn die subjektive Involviertheit der Lernenden nicht nur eine Voraussetzung des literarischen Lernens darstellt, sondern ihre Spezifik ausmacht, dann können Lernprozesse im Umgang mit Literatur nicht mithilfe von in drei bis fünf Niveaustufen unterteilte Kompetenzmodelle generiert und evaluiert werden. Die Autorin erinnert daran, dass subjektive Involviertheit keine messbare Größe, aber eine unverzichtbare Dimension von Bildungserfahrungen in allen Lernbereichen darstellt, und zeigt, wie sich von Spinners Argumentation aus Verbindungen zu den Bildungskonzeptionen von Bieri, Bredella, Liessmann, Spitzer und anderen ergeben. Ausgehend von diesen Überlegungen werden im zweiten Teil methodische Grundprinzipien für einen erfahrungsorientierten Literaturunterricht vorgestellt und diskutiert.

*Claudia Vorst* fragt nach dem Verhältnis von sozialem und literarischem Lernen. Insofern das soziale Lernen eine Zieldimension des Literaturunterrichts darstellt, muss geklärt werden, inwiefern literarische Rezeptionsprozesse als soziale Lernprozesse konzipiert werden können. Eine solche Verschränkung ergibt sich in verschiedenen didaktischen Gesprächskonzepten, wie etwa in dem von Gerhard Härle entwickelten Heidelberger Modell. Vorst selbst knüpft in ihren eigenen Forschungen an das Format der Lesekonferenz an, das in Anlehnung an Gudrun Spittas Schreibkonferenzen vor allem selbstständig geführte literarische Gespräche in Kleingruppen ermöglichen will. Wie die praktische Umsetzung dieses Konzepts in Forschungsseminaren untersucht und weiterentwickelt werden kann, beschreibt

Vorst am Beispiel des „Gmünder Drehtür-Modells“, bei dem Studierende Schülerinnen und Schüler in wöchentlich stattfindenden Lesekonferenzen begleiten und beobachten können.

Auch für *Iris Winkler* kommt dem zweiten der elf Aspekte eine besondere Stellung zu, da er sich auf ein grundlegendes Spannungsfeld literarischer Lernprozesse bezieht. Um dessen Dynamik genauer beschreiben zu können, schlägt sie ein Modell vor, in dem zwischen verschiedenen Rezeptionshaltungen und den damit korrespondierenden Graden der subjektiven Involviertheit bzw. der genauen Textwahrnehmung unterschieden wird. Als optimale Rezeptionshaltung für den Literaturunterricht wird entsprechend dem Ideal der ästhetischen Distanz eine mittlere Position zwischen Emotionalität und Reflexivität angesehen. Im letzten Teil ihres Beitrags gibt Winkler einen Einblick in ein laufendes Forschungsprojekt, in dem unter anderem Kriterien für Aufgabenstellungen entwickelt werden, die einer ausgewogenen Aktivierung beider Pole dienen und zur Optimierung literarischer Lernprozesse beitragen sollen.

*Thomas Zabka* schlägt in seinem Text einige Unterscheidungen zur Klärung der Rolle des literarischen Gesprächs im Literaturunterricht vor. Er greift dabei zum einen den von Spinner an neunter Stelle genannten Aspekt auf („Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“) und geht zum anderen kritisch auf das Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs ein, dessen Bedeutung für das literarische Lernen in Spinners Artikel durch eine integrierte Zusammenfassung von Marcus Steinbrenner und Maja Wiprächtiger-Geppert unterstrichen wird. Anknüpfend an Eduard Haueis plädiert Zabka für die Unterscheidung zwischen dem Interpretationsgespräch zur Herstellung, Klärung und Reflexion des Verstehens sowie zur Initiierung literarischer Wertungsprozesse einerseits und der literarischen Konversation als Lernform für die Einübung in gesprächsförmige intersubjektive Verständigungsprozesse über Literatur andererseits. Die Konvergenzen zwischen diesen beiden Zielsetzungen werden im letzten Teil des Beitrags deutlich, in dem ein Repertoire grundlegender Gesprächsimpulse skizziert wird, welches in beiden Gesprächsformen zum Tragen kommt.

*Kaspar H. Spinner* selbst antwortet mit seinem die Ausgabe abschließenden Beitrag auf die häufig gestellte Frage nach dem inneren Zusammenhang zwischen den elf Aspekten und nach ihrer Gewichtung untereinander. Dabei unterstreicht er die Bedeutung der Rezeptionsästhetik als theoretisches Fundament seiner Konzeption des literarischen Lernens, ohne sie allerdings auf eine rezeptionsästhetische Perspektive festlegen zu wollen. Im Mittelpunkt stehen für ihn das lernende Individuum und die Erfahrungen, die es bei der Begegnung mit Literatur macht. Dies erklärt die in der Anordnung der elf Aspekte liegende Betonung der Subjektivität literarischer Erfahrungen, wobei für Spinner das imaginative Erleben im Rezeptionsakt den Ausgangspunkt für alle weiteren Aspekte bildet, da diese sich vom ihm ableiten lassen oder ihn voraussetzen. Gleichzeitig plädiert Spinner in seinem Beitrag nochmals für einen weiten Kompetenzbegriff, der nicht über das Kriterium der Überprüfbarkeit definiert werden muss.

Welches Resümee lässt sich aus den Beiträgen ziehen? Gibt es eine erkennbare Richtung, in die die Diskussion fortschreitet? Lassen sich zentrale Themen, Argumentationen oder Positionen erkennen, die in der Auseinandersetzung mit Spinner an Kontur gewinnen? Abzuzeichnen scheint sich schon jetzt, dass Spinners Basisartikel zum literarischen Lernen auch auf längere Sicht nicht zu einer Versöhnung zwischen unterschiedlichen Auffassungen eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts beitragen wird. Zwar gibt es vermittelnde Positionen, aber auch die hier veröffentlichten Beiträge belegen, wie kontrovers das Kompetenzparadigma nach wie vor diskutiert wird. Dennoch kristallisieren sich in den verschiedenen Stellungnahmen zu den elf Aspekten bestimmte Perspektiven heraus, die Spinners Darlegungen aufgreifen und fortführen. Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass es kein literarisches Lesen ohne Subjektorientierung und keine Subjektorientierung ohne subjektiv bedeutsame Erfahrungen geben kann. Fehlen diese, so droht eine Instrumentalisierung des Lernens und der Lernenden, anstatt dass im Umgang mit Literatur eigene und fremde Zugänge zur Welt entdeckt und erkundet werden.

In dieser Ausgabe von *Leseräume* erscheinen erstmals zwei Beiträge der Rubrik *LeseräumeErgebnisse*, die die Zeitschrift um einen thematisch offenen, peer-reviewten Bereich ergänzt. *Julia Hodson* untersucht anhand von Protokollen aus einer „Lautes-Denken“-Aufgabe, wie Fünftklässler Probleme, die sie mit beim Lesen begegnenden unbekanntem Wörtern haben, beschreiben. Die Probleme waren stellenweise eng mit elementaren Leseschwierigkeiten verknüpft. Insbesondere fanden sich Beispiele dafür, wie Schwierigkeiten im syntaktischen Verständnis den Zugang zum Verstehen von Wörtern verschließen – ein bislang vernachlässigter Aspekt, der für die Wortschatzdidaktik von großer Bedeutung ist. *Stephan Szubert* stellt die Ergebnisse eines Unterrichtsversuchs vor, in dem Drittklässler Sätze aus Wortstreifen zusammenlegten („Anagramm-Training“). Kinder, die unter Anleitung über fünf Übungseinheiten hinweg an solchen Aufgaben gearbeitet hatten, vermochten anschließend gegenüber anderen Kindern signifikant häufiger informationsstrukturell passende Satzanschlüsse zu identifizieren. Der Verfasser führt das auf die Überlegungen und Gespräche zurück, die das Zusammenstellen der Sätze im Unterricht begleitet hatten.

*LeseräumeErgebnisse* soll auch in Zukunft ein Forum sein, auf dem in ihrer Qualität geprüfte Forschungsbeiträge – unabhängig davon, ob sie auf kleinen oder großen Datenmengen beruhen – publiziert werden. Beiträge für diese Rubrik können jederzeit eingereicht werden. Es wäre schön, wenn *LeseräumeErgebnisse* dadurch auch in kommenden Heften kontinuierlich präsent ist.

Hans Lösener

für die Herausgeber/innen  
Iris Kruse, Karin Vach, Steffen Volz,  
Maja Wiprächtiger-Geppert